

Klemmert, Oskar

## **Alle Mann an Bord? Standpunkte zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung in der Sozialpädagogik**

*Pädagogische Korrespondenz (1994) 14, S. 96-108*



Quellenangabe/ Reference:

Klemmert, Oskar: Alle Mann an Bord? Standpunkte zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung in der Sozialpädagogik - In: Pädagogische Korrespondenz (1994) 14, S. 96-108 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-79637 - DOI: 10.25656/01:7963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-79637>

<https://doi.org/10.25656/01:7963>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## **DAS AKTUELLE THEMA**

5 *Karl-Heinz Dammer*

»Auf der Suche nach der verlorenen Autorität«  
Zum Autoritätsbegriff bei Max Horkheimer

## **ESSAY**

19 *Andreas Gruschka*

Bildungszeit: Geld oder Leben

## **DER REFORMVORSCHLAG**

33 *Rüpel*

Die Gesamtschule: eine Schule für alle und also auch eine für die Elite

## **KÄLTESTUDIE**

43 *Helmut Stövesand*

Eltern und Schule

Zu den Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern in der Schule

## **DIDAKTIKUM**

52 *Karl-Heinz Dammer*

Viel Lärm um Benetton

## **AUS DEN MEDIEN**

57 *Peter Moritz*

Fernsehen als Ideologie (Teil II)

Zur Inszenierung eines Erziehungskonflikts in der Lindenstraße

## **ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN**

80 *André M. Kuhl*

Die »kalten« Zwanziger

Zu Helmut Lethens Buch »Verhaltenslehre der Kälte.

Lebensversuche zwischen den Kriegen«

## **AUS DER FREMDE I**

88 *Michael Tischer*

All you need is punk

## **AUS DER FREMDE II**

91 *Isabel Greschat*

Buy or die

## **AUS DER FREMDE III**

- 94 *Andreas Gruschka*  
Noch eine Tüte bitte!

## **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**

- 96 *Oskar Klemmert*  
Alle Mann an Bord?  
Standpunkte zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung  
in der Sozialpädagogik

## **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**

- 109 Klassenbildung für den fünften Jahrgang

Oskar Klemmert

## Alle Mann an Bord?

STANDPUNKTE ZUM PROBLEM DER THEORIE-PRAXIS-VERMITTLUNG IN DER  
SOZIALPÄDAGOGIK

*»Eine Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses muß heute ihre eigene Theoriehaftigkeit in Rechnung stellen ... Das forsche Thematisieren ohne Berücksichtigung der Verfassung derjenigen Theorie, die sich das Verhältnis vornimmt, trägt nämlich nolens volens zu jener Diskrepanz bei, die das thematisierte Verhältnis aufgrund seiner theoretischen Überwucherung gegenwärtig bis zur Unkenntlichkeit verzerrt.« (Dietmar Kamper 1978)*

*»Das Praktisch-Werden der Pädagogik ist nicht das Resultat einer bereits vollzogenen Einheit von Theorie und Praxis, sondern im Gegenteil das nur von Außenseitern problematisierte Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in ihrer Distanz zum praktischen Ort von Bildung und Erziehung.« (Andreas Gruschka 1988)*

### I

Über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Theorie-Praxis-Vermittlung als Thema der Pädagogik noch etwas Ungedachtes oder Unerhörtes zu sagen, ist angesichts einer bekanntermaßen langwierigen und seitenstarken Diskussion in der jüngeren westdeutschen Vergangenheit nicht ganz einfach. In merkwürdiger Einmütigkeit vorausgesetzt und beklagt wird immer wieder ein gespaltenes Verhältnis von Theorie und Praxis.

Denjenigen, die mit den vielfältigen berufsstand- und bildungspolitischen, wissenschafts- und sozialisationstheoretischen Ebenen der Problematik vertraut sind, drängt sich, so vermute ich, das Bedürfnis auf, eine Ebene der Auseinandersetzung zu finden, die der praktischen Folgenlosigkeit der Reflexion entkommt.

Wie für die erziehungswissenschaftliche Diskussion insgesamt typisch, erhielt die Diskussion über die Theorie-Praxis-Vermittlung ihre stärksten Impulse aus der akademischen Theoriebildung und Forschung. In einer Zusammenschau läßt sich die bisherige Diskussion bis hin zur Aktionsforschungsdebatte und bis an die Grenze der neuen Lebensweltorientierung kennzeichnen durch das Motiv der theoretischen Vertreter der Zunft, sich wissenschaftsmethodisch und gesellschaftspolitisch reflektiert ihrer eigenen fachlichen Identität zu vergewissern. Das Theorie-Praxis-Problem ist von Anfang an aus der Sicht der Theoretiker formuliert worden. Wenn diese überhaupt bemüht waren, nicht ihre eigenen Sonderprobleme zur allgemeinen Sache zu erklären, sondern die des Berufsstands (oder der sozialadministrativen Ebene) zu durchdenken und weiterzudenken, dann unter der Prämisse,

die Praktiker hätten ihre impliziten Alltagstheorien zu offenbaren, um schließlich gedanklichen Anschluß an die allgemeinwissenschaftlichen Auslegungsmöglichkeiten ihrer Praxis zu gewinnen.

Diese praxeologischen Denkmuster mögen ganz unterschiedlich geartete Ausgangspunkte in ihren Selbstbegründungen und Motiven gehabt haben. Ihnen gemein war das Anliegen, die Praktiker über ihre eigenen Handlungszusammenhänge aufzuklären; sie hielten praktisches Handeln nicht wie die Vertreter einer »realistisch« gewendeten, empirischen Erziehungswissenschaft für die Anwendung eines von ihnen zur Verfügung zu stellenden technologischen Wissens.

Vereinfachend und polarisierend geredet stand hinter der Vermittlungsforderung entweder ein selbstreflexives (theoretisches) Anliegen oder ein latent szientokratischer (praktischer) Anspruch.

Während sich die zweite Grundposition schon angesichts der (auf Forschung, Information und Beratung) begrenzten Funktion von externen Wissenschaftlern in den westlichen Demokratien geradezu von selbst erledigte, blieb der ersten der offensiv betriebene Rückzug ins Ghetto wissenschaftlicher Fachpublikationen.

In der akademischen Theorie-Praxis-Diskussion ist ungeachtet solcher Auffassungsunterschiede letztlich von der Vermittlung der Theorie in die Praxis die Rede. Das Thema ist mithin die praktische Aufgabe der sozialpädagogischen Theorie. Ihre Umschlagsplätze sind im wesentlichen die Ausbildung des Nachwuchses, die Praxisforschung und -beratung, Supervision und berufliche Fortbildung sowie repräsentative Funktionen (Öffentlichkeitsarbeit).

In dieser Perspektive können Fachpublikationen auf ihre Funktion als Helfer oder Helfershelfer reduziert werden. Die Vermittlung von Theorie und Praxis ist praktische Aufgabe des theoretischen Sozialpädagogen – also seine pädagogische Aufgabe. Die davon zu unterscheidende materiale Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis, die gleichwohl in Fachpublikationen ihren Platz haben kann, bezieht sich auf die Widerständigkeit der vergegenständlichten Zusammenhänge selbst. Je mehr eine solche Analyse aufs Ganze geht, desto eher ist mit einem Auseinandertreten von theoretischen Einsichten und praktischen Regulierungsmöglichkeiten zu rechnen. Dem widerspricht indessen nicht, daß auch metatheoretische Analysen der Theorie-Praxis-Spaltung letztlich der Einheit von Theorie und Praxis als »Gesamtpraxis« dienen wollen.

## II

Ein kurzer Blick auf die noch junge, gut zwanzigjährige Geschichte der Akademisierung der Sozialpädagogik (vgl z. B. Lukas 1993) macht sichtbar, daß sich sozialpädagogische und sozialarbeiterische Konzepte und Einrichtungen in der Bundesrepublik früher als ihre darauf bezogene und doch eigenständige Wissenschaft entwickelt haben. Die Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen und die Einrichtung eines Hochschulstudiengangs Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bedurften daher in erster Linie einer Begründung aus der vorgängigen Analyse ihrer Praxisfelder: Mit der qualitativen Verbreiterung sozialer Hilfeformen weit über Armenfürsorge und Jugendpflege hinaus war der Prototyp des

vielseitig einsetzbaren praktischen Generalisten gefordert. Ferner sollten mit der Schwerpunktverlagerung sozialer Arbeit von den materiellen und praktisch-pädagogischen Hilfen hin zu psycho-sozialen Unterstützungsformen neue analytische und methodische Fähigkeiten bis in die Leitungsfunktionen gewährleistet werden, die nur von wissenschaftlich (an Universitäten) ausgebildeten Praktikern erwartet wurden. Das Schisma von Fachhochschul- und Hochschulausbildung entfaltete sich in der Vorstellung der Reformer entlang der hierarchischen Strukturen professioneller sozialer Arbeit, also innerhalb einer praktisch-berufsqualifizierenden Ausrichtung beider Studiengänge.

Gerade im Kontrast zur schulischen Pädagogik zu sehen ist ferner die eminent wichtige Hoffnung auf eine mit Reputation versehene Fachlichkeit: die großen innovativen Bewegungen wie die grundsätzliche Fragwürdigkeit des Fortbestehens bestimmter institutioneller Hilfen (und Stellenpläne), schließlich die fließenden Übergänge zwischen professioneller und ehrenamtlicher Arbeit, bringen einen erheblichen Rechtfertigungsdruck mit sich (vgl. Pfaffenberger 1966).

Nun sind die Hoffnungen auf eine durch Akademisierung und Verwissenschaftlichung nach außen gestärkte und nach innen verbesserte sozialpädagogische Praxis unbestritten nicht aufgegangen. Weder ist das Recht auf die Formulierung von Situationseinschätzungen und sozialpolitisch umzusetzenden Konzepten als Privileg des Berufsstands hinreichend anerkannt, noch finden die Praktiker ihre berufsfeldbezogene Identität in der ungebrochenen Bezugnahme auf Theoreme, wie sie in der Ausbildung vorab vermittelt wurden.

Dichotomisch zugespitzt:

»Nach der Suspendierung der letzten Restbestände vorbürgerlicher Praxis durch Abstraktion scheint sich eine für die spätbürgerliche Gesellschaft ausweglose Alternative zwischen einer praxislosen Theorie und einer theorielosen Praxis abzuzeichnen ...« (Kamper 1978, S. 586).

Auch wenn hier möglicherweise das Mißverständnis produziert wird, die Verwissenschaftlichungsanstrengungen selbst seien Motor einer realabstrahierenden »Suspendierung« gewesen, gilt es die Zustandsbeschreibung als solche festzuhalten. Die akademischen Sozialpädagog(inn)en, jedenfalls soweit und solange sie im Hochschulbetrieb beheimatet sind, begreifen sich zunehmend als quasi-esoterische Diskursgemeinschaft ohne praktische Potenz, gleichwohl aber mit praktischem Anspruch. Ihr Thema ist im präzisen Wortsinne Theorie-Praxis-Vermittlung: Vermitteln möchten sie in Aus- und Fortbildung handlungsrelevante Kenntnisse, Fertigkeiten, Konzepte und Einsichten. Über eine solche Selbsteinschätzung scheint wenig Dissens zu bestehen. Große Unterschiede gibt es lediglich im Umgang mit der eigenen beruflichen Situation.

### III

Die generelle Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis wird von den herkömmlichen Theoretikern der sozialpädagogischen Zunft, wenn sie sich überhaupt ernsthaft aus dem Vorhof wissenschaftstheoretischer, forschungsmethodi-

scher und begriffsarchitektonischer Fragen entfernen, vor allem nach zwei gängigen Mustern vollzogen:

Zum einen wird mit verzweifelter Gestus die Theoriefeindlichkeit der Praktiker konstatiert, die eine Implementierung von theoretischen Erkenntnissen im praktischen Alltagshandeln verhindert: Wir haben euch Wichtiges mitzuteilen, aber Ihr hört uns ja nicht! Und direkter geredet: Ihr versteht uns nicht! Im akademischen Schrifttum werden derartige Erfahrungsurteile so ausgedrückt:

»Daß den Praktikern die Theorie fremd geblieben ist, zeigt sich daran, daß all das mit dem Etikett ›Theorie‹ versehen wird, was die Situationen der Praxis nicht unmittelbar zu orientieren vermag. Aus der Perspektive des Mitarbeiters scheint ›Theorie‹ dann ein Synonym zu sein für das, was sein praktisches Verwertungsinteresse, seinen praktischen Problematisierungs- und Verwertungshorizont übersteigt und von daher unverständlich bleibt, wofür keine Aufnahmestrukturen vorhanden sind und was ihn zur Rezeption aufgrund geringen oder fehlenden Aufforderungswertes nicht zu motivieren vermag« (Bierhoff 1978, S. 361).

In dieser Situation wird gerne die Forderung nach »Transformationsspezialisten« erhoben, die die Umsetzung in unmittelbare Handlungsanleitungen zu besorgen haben. Stillschweigend vorausgesetzt wird, sozialpädagogisch relevante Theorien repräsentierten ein dem Alltagswissen grundsätzlich überlegenes »Hintergrundwissen«, und Praxis habe Theorie gleichsam einzuholen.

Demgegenüber steht (als zweite Variante) die Weigerung, als auf Praxis bezogener Nicht-Praktiker Praxis stellvertretend vorauszudenken. Der theoretische Pädagoge zieht sich dann, ohne Ratschläge zu erteilen, erkennbar auf die unabhängige Beobachterposition zurück, um von dort aus Protokolle aus dem Berufsalltag mit wissenschaftlichen Interpretationsmöglichkeiten zu bereichern.

Konzepte dieser Provenienz entstammen vornehmlich dem Bereich der Supervision und beruflichen Weiterbildung. So geht die Funktionsbestimmung von Supervision bzw. fallbezogener Beratung bei Dewe 1992 von zwei Unterstellungen aus: Die »Virtuosität des Professionellen bei der nachträglichen Deutung (Rechtfertigung und Entschuldigung) wird auf der Folie (sozial-)wissenschaftlichen Wissens<sup>1</sup> gesteigert«, und die vom Wissenschaftler evozierte Selbstreflexion des Professionellen führe zur Erweiterung seiner Wahrnehmungsfähigkeit. Mag dies in einem umfänglichen Sinne als Erweiterung des Blicks »für die in der Einzelercheinung enthaltenen gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen« noch als plausibel gelten; warum aber die »Tendenz zum Unterschiede-einebnenden-Wiedererkennen« durch die Explikation von handlungsleitendem Berufswissen gestört werden soll und wieso in einem solchen Vorgang überhaupt auf »sozialwissenschaftliches Wissen« zurückgegriffen werden muß, erscheint weniger plausibel. Denn theoriegeleitetes Wahrnehmen unterliegt über kurz oder lang in stärkerem Maße als alltagstheoretisches Deuten entdifferenzierenden Schließungsprozessen. Damit ist nicht nur (um eine Unterscheidung Dewes aufzunehmen) bei der »allgemeinen Verbreitung wissenschaftlichen Wissens im Sinne eines allgemeinen Orientierungs- und Bildungswissens« zu rechnen – ein solches wird gerade zur Reduktion von natürlicher Komplexität eingesetzt. Auch Fallbesprechungen als Anleitung zur Selbstreflexion – die nachträgliche Rekonstruktion der jeweiligen Handlungsstrukturen (mit

allem, was dazugehört) durch den Berufstätigen selbst – führt zu allmählich vertrauten Anschauungen und sich bestätigenden Einsichten.

Als Subvariante festzuhalten gilt es ferner die Überzeugung, die immerzu schlechten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen würden eine praktische Umsetzung theoretisch postulierter Optionen tatsächlich unmöglich machen. In dieser sozialkritischen Version werden dann die Praktiker wiederum gegen die Zumutungen der Theoretiker mit dem Hinweis verteidigt, daß die praktischen Sozialpädagogen wieder einmal bloß etwas dazulernen sollten. Die Ausbilder verhalten sich scheinbar solidarisch als virtuelle Praktiker: Über diese Latte könnte ich auch nicht springen, wenn ich es müßte. Die hohe Latte theoretisch aufgeladener Erfolgsmaßstäbe dürfe dennoch nicht niedriger gelegt werden, damit Springen besser gelernt werden kann.

So laufen sie Gefahr, noch jene, die tatsächlich Hoffnungen auf eine theoriegeleitete und zugleich berufspraktisch tragfähige Orientierung hegen, zu frustrieren und ihnen gute Argumente für eine theoriefeindliche Haltung an die Hand zu geben.

Löst eine solche Variante – gleich ob mit oder ohne virtuellem Positionswechsel des theoretischen Pädagogen – die pädagogische Aufgabe der Theorie-Praxis-Vermittlung ein? Oder rettet sie nicht vielmehr ihre eigenständigen wissenschaftsimmanenten Standards, statt Vor- und Ebenbild zu sein?



Eine dritte, gelegentlich aus den beiden erstgenannten hervorgehende Variante<sup>2</sup>, die indessen aus naheliegenden Gründen in der theoretischen Diskussion nur eine geringe Rolle spielen kann, sehe ich in der Selbstnegation des Wissenschaftlers, der mit romantisch verklärtem Blick auf die sich glücklich fügenden Alltagsinteraktionen zwischen Klientel und Sozialpädagogen schaut und einzig fürchten kann, kolonialisierende und neurotisierende Wirkung zu entfalten. Die Verwandlung der sinnlichen Einmaligkeit und Zufälligkeit der sozialen Welt in stereotyp wiederkehrende Strukturen durch ein begrifflich gefaßtes *pars pro toto* gleicht ihm dem Kuß des Todes. Sieht der Sozialwissenschaftler sich darauf gar noch selbstaufgeklärt im Reaktionszustand der »Selbsttechnokratisierung« befangen, dürfte ihn endgültig ein heilloses *taedium vitae* befallen. Unter solchen Umständen ein missionarisches Bedürfnis zu entfalten und auszuleben, dürfte nur extremen Misanthropen gelingen.

In einer nicht harmonisierbaren, auseinanderdriftenden Doppelbewegung erhält sich in einer Richtung ein befremdeter Blick auf die Selbstverständlichkeiten des Alltagslebens, in die andere ein stetes Wiederfinden der eigenen, universalitätserheischenden Gedankenmuster. So entsteht geradezu unfreiwillig eine erkenntniswissenschaftliche Position, die die Unterschiedlichkeit und Eigenständigkeit theoretischer und praktischer Zugangsweisen betont, ohne irgendeine wie auch immer ausgerichtete Vermittlungsforderung gleichsam nachzutragen. »Praxis« bleibt als ungelöstes Selbstfindungsproblem des Theoretikers zurück – gerade umgekehrt wie in der zweiten Variante, in der Theorie als ungelöstes Selbstfindungsproblem der Praxis angemahnt wird.

Theorieabgewandte Praktiker können einen solchen Standpunkt als willkommene Bestätigung aufnehmen, insofern sie schon immer der Meinung waren, die Theoretiker würden sich ihre eigenen Probleme erfinden und fälschlicherweise der Praxis anlasten.

Eine vierte Variante parallelisiert dagegen beide Dimensionen, so daß anstelle der herkömmlichen These vom Theorie-Praxis-Bruch ein »doppeltes Theoriedefizit« diagnostiziert wird:

»Seit der Etablierung an den Hochschulen ... und dem damit beginnenden ›Ausstoß‹ von Berufsträgern leidet die Sozialpädagogik ... an einem doppelten Theoriedefizit: Dem Mangel an einer eigenständigen, wissenschaftlichen Fundierung im Bereich von Lehre und Forschung (wissenschaftstheoretisch wie forschungslogisch) auf der einen Seite und dem damit einhergehenden Mangel an wissenschaftlicher Orientierung ihrer Absolventen bzw. Praktiker und damit der theoretischen und disziplinären ›Heimatlosigkeit‹ in beruflichen Handlungsfeldern auf der anderen Seite« (Haupt/Kraimer 1991, S. 106).

Weil die Theoretiker der Sozialpädagogik ihre Hausaufgaben noch nicht gemacht haben, kann den Praktikern als Opfern der Aufbau einer wissenschaftlich-fachlichen Identität nicht gelingen:

»Für den an dieser Stelle nur grob skizzierten Mangelzustand innerhalb der Theoriebildung lassen sich wissenschaftsintern verschiedene Ursachenbündel benennen: etwa die unzureichende, eigenständige wissenschaftstheoretische Orientierung, die nicht genügend ausgeprägte Theoriebildung sowie die Unklarheit über die Zuordnung zu einer Leitwissenschaft. Dem stehen, daraus resultierend, berufli-

che Verunsicherungen sowie, damit einhergehend, teils theorieferne, teils theoriefeindliche Haltungen von Berufsträgern gegenüber, die zu Externalisierungen führen, ohne überhaupt berufliche Basiskompetenzen zu realisieren« (ebd.).

Wie schon für die beiden erstgenannten Positionen typisch, konvergieren die Begriffe der Fachlichkeit und des Wissenschaftsbezugs wie selbstverständlich miteinander. Der berechtigte Protest des gestandenen Sozialpädagogen, sehr wohl auch ohne expliziten Wissenschaftsbezug eine ausgeprägte fachliche Identität zu besitzen, scheint auch in dieser Variante die Fremdwahrnehmungsfähigkeiten des Wissenschaftlers zu übersteigen. Die beruflichen Orientierungsmuster der Praktiker werden jetzt (im deutlichen Unterschied zur ersten Variante einer technokratischen Theorie-Praxis-Vermittlung) als potentiell wissenschaftsfähige zwar ebenso in den Blick genommen wie Versäumnisse der Theoriebildung, die Utopie einer »Einheit von Theorie- und Praxis« wird aber nicht aus der Perspektive der Praxis, ihrer Regelwerke und Bedürfnisse entworfen.

Allzu leicht könnte der »Wissensvorsprung« des Theoretikers andernfalls fragwürdig werden und somit seine entscheidende Legitimationsquelle.

Als eine fünfte Variante könnte man den Versuch einer ironisierenden Retrospektive auf wissenschaftliche Ansprüche zur institutionellen Praxisverbesserung sehen.

Klaus Mollenhauer, der unbestritten die sozialpädagogische Fachdiskussion in der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte entscheidend geprägt hat, ist anlässlich der Frankfurter Buchmesse 1993 (auf einer Diskussionsveranstaltung des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik) gebeten worden, sich zur Frage zu äußern: »Wie, worüber und für wen soll man als Sozialpädagoge schreiben?«

Seine vielleicht symptomatischste und daher an den Anfang zu stellende Äußerung betrifft den letzten Punkt: Seine schriftstellerisch bevorzugten Adressaten seien nicht in erster Linie Fachkollegen, Studenten, Auftraggeber und Berufspraktiker, sondern »gebildete Bürger«!

Wie läßt sich die relative Geringschätzung des normalen Adressatenkreises eines Fachwissenschaftlers erklären?

Eine Antwort kann am ehesten wohl aus den Motiven abgeleitet werden, die Mollenhauer für das Entstehen erziehungswissenschaftlicher Publikationen verantwortlich macht: »persönliche Eitelkeit und Karrierebedürfnisse, Ideologieverbreitung und Praxisverbesserung«.

Die Anrühigkeit der beiden ersten Motive darf als offenkundig gelten, die leise ironisch abwertende Konnotation der Rede von »Ideologieverbreitung« ist ebenfalls schwer zu übersehen. Klaus Mollenhauer hat sich in diesem Zusammenhang selbstkritische Äußerungen zu seinen eigenen früheren Arbeiten wie »Erziehung und Emanzipation« im übrigen nicht nehmen lassen.

Zu erwarten bliebe (die Vollständigkeit der Aufzählung einmal unterstellt) infolgedessen ein klares und entschiedenes Bekenntnis zur Praxisverbesserung.

Doch weit gefehlt! Passend zum Ausweichen auf die (seiner Meinung nach selten vorhandenen und/oder schwer erreichbaren) »mündigen Bürger« verdeutlichte Mollenhauer, wie unrealistisch die Hoffnung auf eine Aufklärung oder Belehrung der praktisch Verantwortlichen in der Pädagogik geworden sei. Zu seiner Vorbildrolle in der Förderung des akademischen Nachwuchses offenbarte er ein unver-

kennbar gebrochenes Verhältnis. Welchen übergreifenden Sinn er seiner eigenen publizistischen und dozierenden Tätigkeit beimißt, ließ Mollenhauer bewußt offen. Mit viel Understatement gab er so schließlich pointiert zu bedenken, wie sehr ihm die für seinen faktisch bevorzugten Adressatenkreis erforderliche schriftstellerische Fähigkeit abgehe, Allgemeinverständliches in fließenden und doch erkennbaren Übergängen zwischen verschiedenen Textsorten (wie Fallbeschreibung, didaktische Belehrung, Theorieerzählung oder Ratgeberliteratur) zum Ausdruck zu bringen. Der theoretische Pädagoge Mollenhauer bot sich selbstironisch als Fachwissenschaftler wider Willen an, dem es an Talent fehle, ein Schriftsteller für die Gesamtheit gebildeter Bürger zu sein. Zu einem solchen Selbstverständnis paßt, sich auch in der Frage nach dem »Worüber« des Schreibens nicht mehr auf irgendeine begrenzte Zuständigkeit oder soziale Verantwortung festlegen zu wollen.

Wer möchte behaupten, sein ironisch gebrochenes Verhältnis zur fachlichen Identität als Erziehungswissenschaftler spiegele lediglich ein biographisches Sonderproblem wider?!

#### IV

Ein Gefühl der Ghettoisierung als Ausdruck der beruflichen Situation vieler rein akademischer Sozialpädagogen war – ich halte es noch einmal fest – in allen aufgeführten Variationen zu spüren. Es bleibt indessen im Hintergrund und wird – von der dritten Variante der Selbstablehnung einmal abgesehen – durch eine bestimmte fachwissenschaftliche Position aktiv kompensiert<sup>3</sup>. Nur wenige Vertreter der theoretischen Sozialpädagogik finden diesbezüglich klare Worte. Zwei der seltenen Ausnahmen mögen daher zitiert werden:

»Kasuistik dient aber auch noch direkter den eigenen Bedürfnissen des Theoretikers. Seine Beschäftigung mit Fällen bringt ihn immer ein wenig auch in die Rolle des Voyeurs bzw. Vampirs, der Blutauffrischung braucht, der den dünnen Gefilden seiner Konstrukte und Spekulationen entkommen und am wirklichen Leben teilhaben möchte« (Müller/Niemeyer/Peter 1986).

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Die Autoren sehen die kasuistische Falldiskussion gerade als ein notwendiges Medium, in dem die Synchronisierung der auseinandergetretenen fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Bewegungen eingeübt werden kann. Sie wollen gerade deutlich machen, wie sehr Kasuistik Lernprozesse auslöst, insbesondere für jene Lehrkräfte, die aufs Allgemeine gehende Fachliteratur fast als ausschließliche Orientierungsquelle zur Verfügung haben.

Der Theorie-Praxis-Bruch betrifft darüber hinaus womöglich nicht nur das Verhältnis von Theoretikern und Praktikern, sondern gar die Lehrerschaft selbst:

»Sozialarbeiter als die Berufsrollenträger, die für die berufliche Identitätsstiftung innerhalb des Studiums zentrale Bedeutung haben müßten, haben sich als lehrende Sozialarbeiter durch die Berufungsvoraussetzungen an die Peripherie des Studiums drängen lassen, während berufsfremde, in verschiedenen akademischen Disziplinen ausgebildete Sozialwissenschaftler als Hochschullehrer in der

Regel Haltung und Orientierung des Lehrkörpers einer Hochschule bestimmen. Die mit dieser Situation einhergehende Trennung der Lehrkörper in Theoretiker und Praktiker erschwert wiederum den Akademikern die Identifikation mit dem Beruf, für den sie ausbilden, während die ›Praktiker‹ an einer Hochschule über kurz oder lang dazu verdammt sind, gar keine Praktiker mehr zu sein, sondern nunmehr von allen Seiten häufig nicht ganz ernst genommene ›Akademiker‹ zu werden« (Brauns/Kramer 1986, S. 175 f.).

Der lehrende Sozialarbeiter gilt als ein Relikt der »Akademisierung von unten«, als Entwicklung der Disziplin über den Weg vom Beruf zur Wissenschaft. Der Versuch, diesen Prozeß zu beschleunigen, hat unterdessen seine Verstetigung durchweg behindert und eine Ausdifferenzierung von problembezogenem »Wissensstoff« oft zum Thema von morgen werden lassen. Für die »Hochschulen und Einrichtungen der Fortbildung von morgen« erhoffen sich die Autoren demgegenüber, daß Studenten der Sozialarbeit die Fähigkeit vermittelt wird, allgemeine hochgesteckte Ziele selbst zu formulieren, aber auch, sie in operationalisierbare konkrete Zwischenschritte zu unterteilen und »ganz grundsätzlich wie auch z.B. Tag für Tag« Prioritäten für die eigene Tätigkeit zu setzen.

Indessen darf m. E. nicht verschwiegen werden, daß die zahlreichen Zusatzausbildungen und Fortbildungen insbesondere im Bereich Beratung/Therapie vieles nachzuholen bemüht sind, woran es in der Grundausbildung mangelte. Stichwortartig seien genannt: Selbsterfahrungsseminare, Probehandeln, Praxissupervision, zeitliche Simultanisierung bzw. Alternierung von Berufstätigkeit und Unterricht, Ausbildung durch praktisch involvierte Lehrkräfte, exemplarisches Lernen ohne Aufgabe eines allgemeinbildenden Anspruchs.

Wer jedoch im universitären Sondermilieu mit Theorie-Praxis-Vermittlung ernst macht, gilt als »alternativer« Sonderling, insbesondere dann, wenn er die Mikroebene des persönlichen Erlebens und Handelns der Student(inn)en ins Zentrum rückt.

## V

Viele, die von einer vorschnellen und mißlungenen Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik in Theorie und Praxis ausgehen (wie Lüders 1987 und Lukas 1993), möchten von »metatheoretischen Debatten« und »funktionalen Einordnungen« wegkommen, stattdessen solle die in der Ausbildung vermittelte Theorie mehr zu systematischem Wissen für professionelles Handeln beitragen – eine unzählige Male erhobene Forderung.

Eine fruchtbare Verbindung von wissenschaftlicher und berufspraktischer Orientierung mache also ein handlungswissenschaftliches Verständnis der Sozialpädagogik erforderlich, das ausgeht »von der gesellschaftlichen und praktischen Relevanz und Problemlage, von den Aufgaben-Situationen des Praxisfeldes, zu dem die betreffende Wissenschaft konstituiert oder konstruiert wird« (Pfaffenberger 1978, S. 104).

Ein solches Credo wird dann freilich in aller Regel wie eh und je als Aufgabe einer autonomen, arbeitsteilig ausdifferenzierten sozialpädagogischen Wissen-

schaft und Forschung in den Raum gestellt, neue Pyrrhussiege scheinen so vorprogrammiert. Die mutmaßlichen Gewinne der Theoriebildung werden durch eine (schon psychisch) desintegrierte Beziehung zu praktischen Handlungsmöglichkeiten erkaufte. Eine handlungswissenschaftliche Programmatik muß Professionswissen in seiner dreifachen Funktion als Aufklärungs-, Begründungs- und Entscheidungsinstanz kategorial auf der Seite der Praxis ansiedeln und aus dieser sich entwickeln lassen.

Ein handlungswissenschaftliches Selbstverständnis wirklich ernstzunehmen, würde als Konsequenz bedeuten, daß Ausbildungs- und Berufswesen so miteinander verschränkt werden müßten, daß die Übergänge zwischen Praxisreflexion und Theoriebildung fließend würden und die oft strikte personelle Spaltung zwischen praktisch Verantwortlichen auf der einen und wissenschaftlich Forschenden, Lehrenden und Publizierenden auf der anderen Seite überwunden würde. Erst vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum viele Praktiker/innen ihre berufsfeldbezogenen Problemlagen in Fachpublikationen selbst dann nur gebrochen wiederfinden können, wenn sie in der Lage sind, die notwendigen Abstraktionen gedanklich wieder aufzulösen.

Es gilt, die verdächtig abstrakte Rede vom Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung aufzubrechen zugunsten der Frage, wer eigentlich in welchem Kontext vor welchem Problem steht. Die als letzte Variante zu vermerkende, zugleich praxis- und wissenschaftskritische Position, die von Heiner 1988 unter dem Stichwort der »Selbstevaluation« vertreten wurde, führt die altbekannten, leidigen forschungsmethodischen und diskursethischen Probleme der Praxisforschung weiter zu einer Konzeption, in der idealiter die bestehende Arbeitsteilung zwischen Theoretikern, die praxisbezogene Theorie entwerfen wollen, und Praktikern, die eine theoriebezogene Praxis entwerfen wollen, aufgehoben wird. Erst wenn die praktisch Verantwortlichen eine eigene Form theoriebildender und forschender Tätigkeit fänden, könnten die Desiderate einer sozialpädagogischen Handlungswissenschaft glaubwürdig umgesetzt werden. Wenn die Beteiligten auch über die Konsequenzen der Forschungsergebnisse entscheidend mitbestimmen, läge die gedankliche Unabhängigkeit der prozeß- und effizienzbezogenen Forschungsanstrengungen durchaus in ihrem eigenen Interesse. Erst ein solcher Zugang macht sichtbar, warum die Verteidigung erkenntniswissenschaftlicher Positionen in der Sozialpädagogik nicht unmittelbar an die naturwüchsige Differenz von Handlung und Reflexion anschließen kann.

## VI

Hemmschwellen auf dem Weg zu einer sich so entfaltenden sozialpädagogischen Handlungswissenschaft existieren offenbar auf allen Seiten und an verschiedenen Umschlagsplätzen.

Bei vielen Berufstätigen bestehen Hemmungen zunächst im Hinblick auf die gesellschaftskritische Bewußtmachung von Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (entsprechend der zweiten Variante). Weit verbreitet ist die bequeme Reaktion, sich durch die wenig produktive Doppelstrategie, »abgehobenes Theore-

tisieren« abzuwerten und zugleich praktikable Patentrezepte zu erwarten, Entlastung zu verschaffen.

Ein ähnliches, aber ganz anders motiviertes Reaktionsmuster zeigen auch viele Studenten der Sozialpädagogik:

Die in ihrem Beruf handlungsentlastete Professorenschaft entfaltet eine eigene fachliche Zugangsweise, die mit der prospektiven Berufsorientierung und persönlichen Lebenslage der meisten Studenten nur begrenzt übereinstimmt. Kritische Distanz, analytische Fähigkeiten und Allgemeinwissen sollen gefördert werden, obschon die intime Kenntnis und Erfahrungsvertrautheit institutioneller Aufgabenstellungen, Problemlagen und Abläufe bei der Masse grundständig Studierender kaum vorhanden sein kann, geschweige denn ein entsprechendes psychisches Bewältigungsvermögen. Gerade die sich kritisch dünkenden Lehrkräfte stellen sich oft erst gar nicht dem studentischen Anliegen, begehbare Brücken zwischen der »wartenden« Welt draußen und dem theoriegespeisten Lerngegenstand zu schlagen. Die kritische Freisetzung von der eigenen Praxis setzt eine hinreichende Vertrautheit mit ihr voraus. Wenn der zweite Schritt vor dem ersten gemacht wird, geht dem allseits bekannten »Praxischock« ein viel zu selten wahrgenommener »Theorieschock« voraus.

Die oft enttäuschenden Erfahrungen mit dem Studium führen zu (partiellen) Entkopplungen der eigenen persönlichen und beruflichen Identitätsbildung, in der Hoffnung, so den eigenen Verunsicherungen entkommen zu können. Solche Suchbewegungen werden dann in der Fachliteratur gerne als »Wissenschaftsfeindlichkeit« etikettiert.

Ehe jene Mischung aus beruflicher Identitätssuche, Theorieangst bzw. -überdrüssigkeit und Rezepterwartung wieder einer positiven Neugier weichen kann, gilt es zahlreiche Repräsentanten der wissenschaftlichen Lehre darüber aufzuklären, auf welche Weise sie an der Erzeugung solcher Haltungen gegen ihre erklärte Intention maßgeblich beteiligt sind. Dann dürften deren Ängste vor einer falschen Linearität von Theorie und Praxis und nur noch okkasionell in Bezug genommenen Theorien in einem neuen Licht erscheinen.

Die Abwehr von allgemeinen Denkmodellen und vertiefenden Deutungsmustern bei Berufspraktikern (und mitunter bei Studierenden) hat auch mit einer ganz anderen Angst zu tun, die entsteht, wo die biographisch tief verankerten Vertrautheiten des täglichen Lebens als solche fremd und die vergleichsweise intuitiven, subjektiv frei sich einspielenden Auslegungs- und Bewältigungsleistungen fragwürdig werden. Die allmählich gewachsene berufliche Selbstsicherheit mit ihren summarischen Erfahrungsurteilen und Handlungsrouninen droht mit einem Schlag entwertet zu werden. Was bislang noch Boden unter leichten Füßen war, kann zur bewegungerschwerenden Last auf den Schultern des Bewußtseins werden. Gerade im sozialpädagogischen Milieu gelten Tugenden wie Spontaneität, Erfahrungsfähigkeit, Wärme und Einfühlungsvermögen mehr als distanzierte Wissenschaftlichkeit. Situationen sollen nicht über einen »kalten« Außenblick erfaßt, das Gute und Wahre ohne den deduktiven Umweg über angelesene Theorien gefunden werden. Das unglückliche Selbstbewußtsein des Sozialwissenschaftlers (wie in der dritten Variante skizziert) drückt in durchleb-

ter Trauer aus, was sich als Unbehagen einer anderen Ausgangssituation jetzt warnend meldet.

Schließlich liegen Hemmschwellen auch in den institutionellen Strukturen selbst.

– Mit einer sich selbst systematisch überprüfenden sozialpädagogischen Praxis ließe sich ein Autonomie-Anspruch stärken, der auch in sensiblen öffentlichen Bereichen die Dominanz von Sozialadministration und Politik in Frage stellen könnte. Kameralistisch orientierte Effizienzkontrolle mit ihren quantitativen und leicht kontrollierbaren Erfolgskriterien würde stärker einer qualitativen Erfolgsbewertung aus der Sicht der Träger sozialer Arbeit ausgesetzt.

– Innerhalb der Praxisinstitutionen würde zudem oft ein Konfliktpotential entstehen, das mit der als existentiell notwendig geltenden positiven Außendarstellung im Zaum gehalten wird.

– Die sich insgesamt verstärkende Tendenz zur Selbstrevision der Praxis könnte auch bedeuten, daß Positionen von Vorgesetzten und besonders berufserfahrenen Kollegen in Frage gestellt würden. Wenn durch Anlässe zur Selbstüberprüfung wie Teambesprechung, Supervision, berufsbegleitende Fortbildung, regionale Arbeitskonferenzen und rückblickende Effektivitätsanalysen der Reformbedarf umfassender begründet wird, als der eingespielte Small talk in den alltäglichen Handlungsroutinen dies leisten kann, ist mit produktiven Verunsicherungen auch im inneren Gefüge der Institutionen zu rechnen.

– Die erfahrenen und kenntnisreichen Berufspraktiker haben über die Jahre zumeist ihre Bindungen zum Aus- und Fortbildungswesen verloren. Sie sind zudem zeitlich mehr als ausgelastet und werden von ihren Arbeitgebern ungern für externe Aufgaben freigestellt. Entsprechende Arbeitszeit- und Finanzierungsregelungen sind nicht eingespielt.

– Mit der Zwei-Ebenen-Struktur der Sozialpädagogen-Ausbildung wird bei den Fachhochschulabsolventen immer wieder ein nicht-wissenschaftliches Selbstverständnis provoziert, bei den Hochschulabsolventen tendenziell die Entscheidung für eine theoretische, von klientenbezogener Handlungsverantwortung entlastete oder praktische Tätigkeit. Als aufgestiegene Berufsrollenträger neigen die meisten Fachhochschulabsolventen dazu, ihre latente Selbstunsicherheit durch das Abblöcken vermeintlich wissenschaftlich besser (und für die Praxis wiederum schlechter) ausgebildeter Hochschul-Sozialpädagogen zu verbergen. Die Angst vor nachgeschobenen akademischen Gehaltsansprüchen (BAT II) ist meist nur ein Alibi.

Gelingt den Hochschulabsolventen die Einmündung in die Berufswelt der praktischen Sozialpädagogen, liegt es nahe, über kurz oder lang auch ihr Selbstverständnis zu übernehmen.

Wer stattdessen zum hauptamtlichen Homo academicus avanciert, hat längst gelernt, Distanz zur Praxis (im doppelten Sinne) geradezu zur konstitutiven Bedingung für eine unabhängige fachwissenschaftliche Bewußtseinsbildung zu erheben. Solange der akademische Überbau jedoch lieber vom sicheren Land aus den Praxis-Booten zuruft, daß ihnen falsche Paddel an die Hand gegeben wurden, daß sie nicht die richtige Paddeltechnik gelernt hätten oder die Meeresströmung eben böig und unberechenbar sei, wird sich nichts daran ändern, daß der Schlachtruf nach »kritischer Reflexion und Distanz« zu grundverschiedenen Aktivitäten auffordert.

Es macht eben einen nicht einzuebahnenden Unterschied, ob der Beobachter die Teilnehmerperspektive in seiner Vorstellung erzeugt oder umgekehrt der Teilnehmer die Beobachterperspektive. Will die akademische Sozialpädagogik die Position des Steuermanns einnehmen, sollte sie erstmal zu Boote steigen.

### Anmerkungen

- 1 Eigene Hervorhebung.
- 2 Etwa dann, wenn der wissenschaftliche Fallberater sensu Dewe die Aufforderung zur Selbstreflexion nicht an die Berufstätigen, sondern an sich selber richtet.
- 3 Aus dem Rahmen fallen freilich auch die Mollenhauerschen Subtilitäten. Wer prima facie sich überhaupt nicht auf das fachwissenschaftlich begrenzte Rollengefüge festnageln lassen will, mag zwar mitunter auch ein Gefühl von Randständigkeit erleben (»Wen interessiert das eigentlich, was ich schreibe?«), es entspringt allerdings von vornherein nicht mehr einer mangelnden reformerischen und pädagogischen Potenz und Involviertheit. Der Desillusionierung folgt keine »aktiv kompensierende« Volte, sondern die Rückgewinnung voller schriftstellerischer Freiheit!

### Literatur

- Bierhoff, Burkhard: Das Theorie-Praxis-Verhältnis. Überlegungen zum Handlungswert theoretischer Ansätze für soziale Praxis – am Beispiel der außerschulischen Jugendarbeit. Schwerte 1982.
- Brauns, Hans-Jürgen/Kramer, David: Die Ausbildung von Sozialarbeitern. Anforderungen an die Hochschulen und Einrichtungen der Fortbildung von morgen. In: Oppl, Hubert/Tomascheck, Arnold: Soziale Arbeit 2000. Freiburg 1986.
- Dewe, Bernd: Fortbildung als Perspektivenabgleich. Fallbezogene Wissenschaft und berufliche Praxisberatung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. neue praxis 1/92, S. 67–73.
- Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar 1988.
- Hauptert, Bernhard/Kraimer, Klaus: Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: neue praxis 2/91, S. 106–121.
- Heiner, Maja: Von der forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. Entwurf eines Konzepts. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988.
- Kamper, Dietmar: Stichwort »Theorie-Praxis-Verhältnis«. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1984.
- Müller, Burkhard/Niemeyer, Christian/Peter, Hilmar: Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld 1986.
- Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete »Praktiker« in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 33. H.5, S. 635–653.
- Lukas, Helmut: Verwissenschaftlichung des sozialpädagogischen Berufes. In: Pfaffenberger/Schenk: Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf. Münster 1993.
- Pfaffenberger, Hans: Das Theorie- und Methodenproblem in der sozialen Arbeit. In: Friedländer, Walter/Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied 1966.
- Pfaffenberger, Hans: Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft. In: Timmermann, Manfred: Sozialwissenschaften. Eine multidisziplinäre Einführung. Konstanz 1978.
- Pfaffenberger, Hans: Professionalisierung und Verwissenschaftlichung als Momente in der Entwicklung einer Profession/Disziplin Sozialpädagogik/Sozialarbeit(-wissenschaft). In: Pfaffenberger, Hans/Schenk, Manfred: Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf. Münster 1993.